

## 学校における課題を抱える生徒への指導視点・方針と 指導経緯の解釈に関する事例報告

土屋 弥生<sup>1)</sup>・伊佐野龍司<sup>2)</sup>

### I はじめに

日本大学文理学部の「教育実践力研究会」は、学校で実際に行われた指導の事例を取り上げ、問題の本質を見極め、適切な対応を講ずるための方策について探究することを目的としている。それらを実現する上で本研究会は、①事例・指導内容の提案後、学校心理士である管理職による解釈と解説、②参加者（管理職、現職教員、教員養成段階の学生等）間の議論の二部構成となっている。このように本研究会では、学校現場で生じた指導事例を教師や学生といった多重性のある集団によって協働的に省察（reflection）する形式を採用している。

上記の背景には、研究会の名称にも示される通り、教師の教育実践における力量向上が企図されている。それは、現代社会の激しい変化に伴い生じる生徒・学校における諸問題が高度化・複合化・流動化しているため、教師にも同系の専門性が求められるためである。そうした専門的な知識と能力（expertise）の向上は、子どもの幸福と社会の発展に貢献する教師の公共的使命を果たす上で欠かすことはできない。このことから高度専門職業人である教師は、生涯を通じて学び続けることが求められている（中央教育審議会，2012）。

### II 反省的実践

稲垣（2007）は、上記の公共性と専門性を基軸とする教師の成長において、実践の「振り返り」と「カンファレンス」が欠かせないことを指摘している。カンファレンスは医師や看護師、カウンセラー、ケースワーカーなどの専門家が臨床事例

に基づいてそれぞれの把握している状況、判断を出し合い対応を検討するとともに、その過程を通して専門性を高めていく営みを指し、教育実践においても導入されている（木全，2009）。こうした教師の専門性向上と自身の実践における見方や考え方の枠組みを問い直す「振り返り（省察）」は、ドナルド・ショーン（Donald A. Schön）による「反省的実践家」の立場に依拠している。ショーン（2001）は、普遍的で妥当な科学的技術の合理的適用から、その状況の独自性との相互作用によって自らの枠組み変容を図る「行為の中の省察（reflection in action）」を中心概念とした反省的実践家が、複雑化した課題を抱える現代に求められると提起している。この実践的認識論は、教師が実践において機能させている「実践的知識」と「実践的思考」あるいは「実践的見識」の開発を目的としている（佐藤，2015）。

こうした反省的実践家としての教師を養成する上で、勤務校から離れた場に対象の児童・生徒、地域、校種、教科等が異なる多様な参加者が集まり議論することに本研究会の意義がある。それは以下に大要できよう。第一に、オフラインの省察である。ショーンの「行為の中の省察」は、「状況との対話」として遂行される活動中の思考に限定されるだけでなく、出来事の意味を振り返る「行為の後の省察」を含むだけでなく、実践の事実を対象化して検討する「行為についての省察」を含んでいる（佐藤，2001）。また、無藤（2009）は、実践における省察をオンラインと二つのオフラインから成る三層構造を示している。すなわち、オンラインである実践中の省察、オフライン

だが実践後やその日の反省といった実践から近い省察、研究会などの背景や状況が切り取られた中で吟味する遠い省察が重要であるという。さらに、これらは独立しているのではなく、オフラインからオンラインに往還可能とすることが反省的実践家としての成立契機となる。こうした実践から離れた場において、教師が省察する機会を通じて自らの実践力を向上させる機会を本研究は提供する。

第二に、多様な他者との協働である。省察は個人においても実践可能だが、既存の枠組みを問い直し新たな枠組みを得るためには他者の視点や対話が重要となる (Loughran, 2002; 無藤, 2009)。しかしながら、異なる状況下で実践する参加者にとって、研究会で報告される内容や他者の視点は「脱文脈化」しているため、有益となるかは疑問が残るだろう。無論、そこでは聴く側は自身の経験や知識、事実関係の情報に基づいて他者の意見を推論し、各々が「再文脈化」を図らなければならない (坂本・秋田, 2008)。こうした再解釈を持ち合わせる他者と協働することが、自らの実践の思考枠組みや見方を問い直し、再構築を図る契機となる。

このようなことから本研究は、事例提示と解釈、議論の二部構成の進行から、事例の本質を見極め、多様な他者集団による協働・省察によって適切な方策を探求し、個々の実践に向けて再解釈によって実践的知識・見識の形成を企図した反省的実践家として教師を醸成する研究会と言えよう。

次項では、これまで扱われた2つの事例に関するメンター (教頭・学校心理士) による指導視点と指導経緯の解釈を取り上げる。なお、事例については研究の意図を損なわない範囲で一部変更を加えている。

### Ⅲ 研究会テーマ・事例とその解釈

#### 1. 研究会テーマ

ASD (自閉症スペクトラム障害) の傾向が見られ、長期不登校の経験がある生徒 (女子) の指導経緯、保護者との関わり (平成26年7月12日実施)

#### 1) 事例

当該報告は、ASD (自閉症スペクトラム障害) 傾向の強い女子生徒と母親・対象との関係を再構築することを企図した指導事例である。不登校の状態が長期間続いていた (小学校～中学校段階) ため、家族以外の他者との人間関係が希薄であり、コミュニケーションに課題 (人間関係の構築が困難・周囲の状況を感じたり読んだりするのが苦手) が生じていた。他者との関係が構築できない分、生徒は母親に対する執着が強く、離れて行動すると極度の不安を呈していた。そうした幼少期から執着やこだわりが強い娘と関わってきた母親や家族は、極度に疲弊していた。母親もわが子の特性を十分に理解していたが、関係において手詰まりに感じるようになっており、母親自身も精神的に厳しい状態になっていた。

#### 2) 指導の方策と指導経過

ASD (自閉症スペクトラム障害) の生徒については、こだわりが強く自分のやり方を容易に変更できないという特徴が見られることが多いため、指導については留意しなければならないことがある。それは、新たな環境での適応を進めていくにあたり、特定の関係や場所に執着させないように配慮するということである。カウンセラーの見立てによると、当該報告の生徒の場合、不登校の背景になっているのは既に適応している家庭と家族との関係にこだわって他者との関係構築に至らなかったということであるとのことであった。この生徒は特に母親との関係に強い執着が見られた。

学校で新たな人間関係を構築し、生きる世界を広げることがこの生徒にとっては大変重要なことであった。密接な母子関係は、その他の人々との関係構築により相対的に正常化させることができるのではないかと考えた。

まず学校として最も留意したのが、特定の教員との関係を密にし過ぎないということであった。濃密な母子関係に執着してきた生徒は、仮に学校に適応しようとする場合に学校における執着の対象を求めかねない。母親にかわる執着の対象をつくることで登校ができるようになったとしても、それは本質的な解決にはならず、執着の対象を変

更しただけになってしまう。ASD（自閉症スペクトラム障害）の傾向をもつ生徒が本当の意味で学校や社会に適応するためには、多くの人とそれぞれに異なる人間関係を構築するというトレーニングが必要となる。そのため、本事例においては、担任とともに副担任、養護教諭、カウンセラーがこの生徒と同時並行で別々の立場から関わりをもっていくという方針を立てて、実行した。言わば母親との関わりを分解して多くの人が部分的に役割を担うという方法である。

不登校生徒を登校させればよいという考え方で接してしまうと、結局はその生徒が乗り越えるべき課題を後回しにしてしまう場合があり、結局は登校自体も長続きしないという例は多く見られる。不登校の解消のためには、その生徒の不登校の背景となっていることがらを十分に見極めて、その課題に本人、家族、学校がどのように向き合うべきなのかを考えて指導計画を立てて実行することが重要である。

まずは関わりやすい教員から関係を築いてそこから他の人に広げるといった方法もあるが、この事例では、時間をかけて少しずつ丁寧に生徒と関わり、それを同時並行で複数の教員が行った結果、長期にわたる不登校状態のときには四六時中母親と離れることができなかつた生徒が、一人で学習や生活をおこなえるようになっていった。一方で生徒の母親は、少しずつ子どもと離れて過ごせる時間を持つことができるようになったことで、精神的な余裕が生まれていった。母親と子どもの単線的で密着した人間関係の中で、自分の子どもを客観的に見ることができなかつたため、長い間母親自身も閉じられた関係の中でのことを考え、悩み、追いつめられることもあった。しかし、生徒が学校という外の世界で生きる時間が増したことで解放されていった。生徒には友人ができ、委員会活動に参加し、宿泊をとまなう学校行事（以前は家以外の場所に泊まったことはなかつた）も経験し、生きる世界を広げることができた。

母親と学校は密に連絡を取り、特に母親の気持ちの安定のためにカウンセラーや管理職と面談を多く持てるようにした。これは母親が自分自身と子どもとの距離や関係を見つめ直し、これで大丈

夫だという気持ちを持つことができれば、徐々に母子の関係も適切なものになると考えたためであった。

この生徒は大学に進学したが、また新たな環境と人間関係の中で今回と同じように適応していくことができるのかどうか課題であったが、その後の報告によれば大学にもうまく適応しているとのことであった。

## 2. 生徒のメンタルヘルスとその組織的対応

（平成28年5月14日実施）

### 1) 事例

当該報告は、パーソナリティ障害の傾向が見られる生徒への組織的対応の事例である。この生徒は、入学から1か月程すると過呼吸を起こして担任に体調不良を訴え始めた。その後も友人・家族との関係が悪化すると学校で過呼吸を起こしていた。さらに、大きな不安による過食（摂食障害）があり、その後は自己嫌悪に陥るとの訴えがあった。自尊心が低く、突然泣き出したり、他の生徒に嫌悪感を出したりするなど情緒不安定な様子が頻出するため、クラスメイトと当該生徒との関係は悪化していた。保護者との関係も不安定なため、母親はわが子ながら当該生徒と関わりたくないという思いを吐露していた。

### 2) 指導の方策と指導経過

過呼吸（過換気症候群）の症状を起こす原因はさまざまであるが、この生徒の家庭環境や保護者との関係、さらには入学前の状況を総合的に見ると、パーソナリティ障害の特徴を多く呈しているように見えた。生徒とカウンセラーの面談後、カウンセラーにも考えを聞くとやはりパーソナリティ障害の可能性が高いとのことであった。

この生徒は担任に対する依存が強く、特定の生徒にこだわりを持ち、自分と周囲の他者との関係を自分の思い通りに成立させたいという様子が見られた。担任に対しては自らが大きな不安を抱えていることを訴え、泣いたり体を密着させたりしていた。不安が大きくなると、他の生徒たちの前でも大きな声を上げて泣いていた。泣くことで周囲の注目を集め、担任の関心をひきつけようとし

ていた。このような状態になると、教室で授業を受けることができないと訴えてしばしば教室から出てきてしまうこともあった。

この生徒がパーソナリティ障害であると仮定すると、大きく揺れ動く感情に周囲が影響され過ぎないようにしていく必要があり、まずは周囲の生徒たちがこの生徒のペースに左右されて不安定になることを避ける必要があった。また、この生徒の感情の起伏の差をできるだけ小さくして、安定した学校生活を送れるようにする指導をおこなう必要があると考えた。

まずは担任、管理職、カウンセラー、その他の教員でこの生徒に対する指導の役割を整理した。担任は生徒が安定的な学校生活を送ることができるよう支援をおこない、心理的な支援についてはカウンセラーと協働しておこなう。管理職を中心に各教科担当や学年担当がそれぞれの立場からこの生徒との関わりについて協議し、なるべく多くの教員が異なる立場から指導にあたることを決めた。生徒の関心が担任だけに集中してしまうことのないよう配慮が必要であることを合意した。

一方では、学習面や人間関係の面で生徒本人が偽りのないかたちで成功体験を重ねることできるように配慮を続けた。特に学習指導においては、各教科担当が個別で指導をおこない、学習成果を上げることで本人が自信を持つことができるように努めた。

また、保護者に対しても本人の学校での様子を具体的に伝えるとともに家庭での様子をこまめに聞き、情報交換を通じて信頼関係を構築できるように努めた。保護者と生徒の関係が不安定になることもあったが、その際は保護者に対するカウンセラーによる相談の機会をつくり、保護者が安心してわが子と向き合うことができるようにした。

この生徒は徐々に心理面が安定し、家族との関係も改善したため学校での様子も大きく変化し、学習に前向きに取り組むなど学校生活も情緒面もかなり安定していった。

メンタルヘルスの問題を抱えた生徒と向き合い、指導をおこなう際には、心理面の問題がどのような状態なのかを正確に把握し、状態を悪化させることのないように細心の注意を払う必要があ

る。この事例でも、担任が丁寧に親切に本人と関わりすぎると、生徒の担任への依存をより強めてしまい、状態を悪化させかねない。そのため、学校がチームとなって役割を分担しながら生徒指導について協働する体制を築く必要があった。このことは、中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」(2015)の中でも指摘されている通りである。また、生徒自身が家庭環境から大きな影響を受けていることを十分に念頭において、できる限り保護者や家族が本人の状況をよく理解し、適切な関わりを持つことができるよう配慮する必要もある。

#### IV 事例から見える教師の実践的指導力、徹底する教師に必要な能力

問題や課題を抱える生徒の指導を行う場合、教育現場に立って生徒や保護者と向き合う教育者として、発達障害やメンタルヘルスについての基礎的な知識を身につけておくことの必要性は言うまでもない。また、これらのことがらについては日々研究が進み、心理学や精神医学の世界の知見も進化していることから、継続的な研修が必要となっている。

そのうえで適切な生徒指導に必要なことは何をおいても、生徒状況の正しい理解である。適切な指導の在り方を導き出すためには、「生徒がどんな状況にあるのか」、「生徒の特性や能力はどのようなものなのか」、「家庭環境が生徒に及ぼしている影響はどのようなものなのか」、「生徒と周囲の人々の関わりはどのような様子なのか」ということを、生徒を囲む環境を含めて、「今」を生きる主体としての生徒状況を察知することが基盤となる。

生徒自身が不都合な状態（例えば、不登校や集団への不適応、精神的な不安定、学習意欲の低下など）にある場合には、それを改善していくために何が必要であるのかを考えなければならない。例えば不都合な状態が現象として同じであっても、生徒によって「必要なこと」は異なることもある。精神的な不安定を抱えている生徒がいた場合、その生徒に必要なことが「時間をかけて休息をとること」なのか、「人間関係のあり方を見直

すこと」なのか、「カウンセラーとの面談」なのか、最も優先すべきことはその生徒の状況によって異なる。生徒の「今」に何が必要なのかを見極める力を、教師は有していなければならない。他者のアドバイスが、かえってその生徒の負担を重くしてしまうことさえある。教師は、良かれと思ってその生徒にとってマイナスになる働きかけをしてしまうことがある。それは、その生徒の主体としての「今」を見誤っている場合に起きる。教師自身が既成の概念から必要だと考えていることと、不都合な状態にある主体としての生徒に必要なこととはまったく違うものだという認識を持つべきである。あくまでも、その生徒の、主体としての状態を改善していくために何が必要かを考える力が実践的指導力の柱となる。

その生徒に必要なことが何かを見極めたうえで、それを指導として実践していく具体的な方策が必要となる。そしてそれは、生徒自身に対する指導だけではなく、生徒の周囲の人々（保護者や家族、友人、教師集団）の状態を整えていくことでもある。即ち生徒指導とは、「生徒自身に対する直接的な指導」と「生徒を取り巻く環境整備としての間接的指導」があり、それを同時並行でおこなう必要がある。これらはすべて、「実現が可能な現実的方策」でなければならず、また教師個人の力量を超えた「組織的指導力」として結実させる必要がある。

生徒を育み、成長を促し、不都合な状況を改善するためには、それに関わる教師自身の意志と覚悟が必要であることは言うまでもないが、それはすべて生徒をよく観察し、生徒を理解し何が必要なのかを考え、生徒と教師自身の関係をふまえた上で現実的な環境作りをおこない、適切な働きかけをおこなっていくことが重要である。最終的に導き出される「適切な指導」が実際におこなわれ、生徒自身が自ら学び、経験する意欲を持つことができ、主体として「生きる」ことができるようになったならば、教師が「実践的指導力」をもって教育の実践をおこなうことができたということになる。「実践的指導力」は教育現場における具体的な問題や課題を乗り越えて解決していくための現場の実践知であり、それは教師の身体に

組み込まれた総合的な指導力のことであると言える。

また、それは管理職などが担う教育現場のコーディネーターによって組織的におこなわれることが重要である。牛渡（2016）によれば、「チーム学校」の実現に向けて、校長がリーダーシップを発揮し、複雑化・多様化した課題を抱える学校を変え、学校のマネジメント体制を強化する必要があるとしている。管理職による学校内の協働文化の形成や教育的リーダーシップの重要性も指摘している。

学校内の管理職のコーディネートが機能することにより、一人ひとりの教師に備わる実践的指導力があらゆる多様性をもって発揮され現場で相乗的に作用しあうことで、実践的指導力が真の意味において生かされ、大きな教育効果を生み出すことに寄与する。学校教育現場における教師の能力は、組織的コーディネートのもとで発揮されると考えられる。教師集団、養護教諭、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなどが「チームとしての学校」において、十分に機能していくためにも、学校組織が教師の個人的な能力を超えた複合的で融合的な力を発揮する場に進化していく必要があると考える。

教育実践力研究会では、事例研究を通して教育現場における具体的な問題について、それらの問題をどのようにとらえて、具体的に指導の方策をどのように立てて、どのように指導実践を進めていくのかを考える機会である。研修において会得された実践知による教育実践の力は、こうした日々の不断の研鑽の積み重ねの中で養成され、生徒や保護者の変化に柔軟に対応していく姿勢の中で育まれる。教育実践力研究会は、今日そして明日、教師が自らの教育現場で出会うかもしれないあらゆる「想定外」の課題や問題を、「想定外」ではない「身近なことから」にしていく試みであると言える。

## 文 献

中央教育審議会（2012）教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）。  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf)

- (閲覧日2017.1.20)
- 中央教育審議会 (2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申).  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf)  
(閲覧日2017.5.7)
- ドナルド・ショーン, 佐藤学・秋田喜代美 訳 (2001) 専門家の知恵: 反省的実践家は行為しながら考える. ゆみる出版. p.52-128.
- 稲垣忠彦 (2007) 教師が成長する学校づくり: 実践研究に基づいた成長への学びを. はるかプラス 27(4). ぎょうせい. pp.16-19.
- J. John Loughran (2002) Effective reflective practice : In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, pp.33-43.
- 木全晃子 (2009) 実践者による保育カンファレンスの再考: 保育カンファレンスの位置づけと共に深まる実践者の省察. *人間文化創成科学論叢*. 277-287.
- 無藤 隆 (2009) 幼児教育の原則: 保育内容を徹底的に考える: 保育内容を徹底的に考える. ミネルヴァ書房. pp.173-176.
- 坂本篤史・秋田喜代美 (2008) 授業研究協議会での教師の学習: 小学校教師の思考過程の分析 (秋田喜代美・キャサリン・ルイス (2008) 授業の研究 教師の研究: レッスンスタディへのいざない. 明石書店). pp.98-99.
- 佐藤 学 (2015) 専門家としての教師を育てる: 教師教育改革のグラウンドデザイン. 岩波書店. p.76.
- 佐藤 学 (2001) 専門家像への転換: 反省的実践家へ (ドナルド・ショーン: 佐藤 学・秋田喜代美 訳 (2001) 専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える. ゆみる出版.). p.10.
- 牛渡 淳 (2016) 学校のマネジメント体制の強化: 「チーム学校」によるこれからの学校経営 ぎょうせい. pp.26-29.